

Le squame del tutor

L'autointervista di un gruppo di docenti impegnati come formatori nel progetto ministeriale di introduzione del computer nell'educazione linguistica

Adele Giambarella,
Giacomo Piccardo,
Sandro Rivella
équipe del Polo di
Genova, ITIS Gastaldi

Scrivere un intervento a sei mani non è certo facile. E, soprattutto, richiede una sintesi che ci è parsa prematura rispetto al lavoro comune da noi svolto come tutor di un'équipe del così detto PNI2, il termine improprio con cui si indica il progetto del Ministero per l'introduzione dell'informatica nella didattica dell'Italiano e della Lingua straniera del biennio. Volendo esprimere qualche considerazione su questo progetto abbiamo dunque optato per un'*auto intervista*. Dopo aver deciso insieme alcune domande, ciascuno di noi ha risposto autonomamente, in una sorta di *cooperative writing* a distanza.

Nel proporvi il risultato del nostro esercizio, abbiamo ritenuto significativo caratterizzare le nostre risposte in base alle diverse discipline che insegniamo: sicché LS sta per Adele Giambarella, docente di inglese presso l'ITC Tortelli; LI sta Giacomo Piccardo, docente di italiano presso l'ITIS Calvino; ed, infine, INF sta per Alessandro Rivella, docente di informatica presso l'ITIS Gastaldi.

Abbiamo inoltre riassunto nella scheda riportata a fianco le caratteristiche principali del progetto a cui ci riferiamo, ex PNI2 ora RETE1, per permettere al lettore che non ne sapesse nulla di farsene in breve un'idea prima di procedere oltre.

Quali impressioni avete ricavato dall'esperienza di lavoro e di collaborazione in équipe formate da docenti con competenze disciplinari così differenti?

LS. Globalmente l'impressione non può essere che positiva in quanto qualsiasi esperienza di collaborazione porta comunque a un arricchimento se non altro del proprio baga-

gio culturale o a livello semplicemente umano. Pur avendo competenze disciplinari differenti siamo tutti e tre persone operanti nella scuola, quindi nella stessa realtà, e in ogni caso è sempre esistita una consuetudine alla collaborazione con l'insegnante di italiano per una certa affinità elettiva e, per chi come me insegna lingua straniera in un Istituto Tecnico Commerciale, anche con i colleghi docenti di discipline giuridico-economiche. Sicuramente meno puntuali sono i contatti con l'insegnante di matematica o di informatica e devo dire che qui è stata la singolare sorpresa per la disponibilità del collega nei confronti di una absolute beginner qual ero io. Personalmente, oltre che dallo scambio informativo, ho tratto profitto dalle abilità organizzative dei miei due colleghi, e mi sono scoperta più capace di svolgere un lavoro di tipo collaborativo di quanto credessi.

LI. Per rispondere, mi sembra opportuno premettere che nella media superiore i contatti tra insegnanti di discipline diverse non sono sempre agevoli e gli scambi difficilmente danno vita ad una cooperazione programmata e ad un costante lavoro di squadra.

Una fondamentale incomunicabilità separa, poi, in modo abbastanza netto, l'area linguistica da quella scientifico-tecnologica e gli sconfinamenti rappresentano di solito eccezioni.

In questo contesto, la nostra esperienza tutoriale segna la fase d'inizio di una possibile azione di rottura mirata a superare il tradizionale isolamento e a indebolire il rigido bipolarismo delle discipline.

Lo "sviluppo di abilità linguistiche e l'incremento della produttività scolastica" vengono perseguiti, infatti, con una programmazione

interdisciplinare che introduce, anche nella didattica delle lingue, l'uso del calcolatore e metodologie mediate dall'Informatica da cui provengono sollecitazioni per un ripensamento e una ristrutturazione sia della Lingua Italiana che della Lingua Straniera.

Le mie impressioni, a pochi mesi dall'inizio della sperimentazione nelle scuole, sono positive: all'interno dell'équipe la collaborazione funziona e, attraverso la diversità dei punti di vista, degli approcci e dei metodi, produce una sorta di visione stereoscopica delle nostre materie che è piuttosto interessante.

IN. La soddisfazione che ho provato assistendo alla morte di Dennis Nedry, il sistemista programmatore del film "Jurassic Park", sintetizza bene le mie impressioni dopo questa

prima fase di lavoro comune. Nedry è l'emblema degli aspetti deteriori del tecnocentrismo: la sua fine in un'opera di così vasta risonanza mi sembra un buon auspicio per qualunque percorso che si muova verso un incontro tra le due culture e quindi, su un piano ben più modesto, anche per la nostra équipe. E' questa, infatti, la direzione in cui stiamo cercando di operare. Nonostante le previste difficoltà di linguaggio e le differenze metodologiche, mi pare che finora siano prevalsi i momenti di scambio e di comunicazione reciproca, che, tra l'altro, ci hanno consentito di evitare la sclerotizzazione in ruoli statici, quali l'esperto di informatica o di educazione linguistica. Un fattore decisivo in questo senso è stata la capacità di non farsi irretire dall'informatica e

L'introduzione del computer nell'educazione linguistica del biennio: il Progetto RETE1

Il nome iniziale di questo progetto del Ministero della Pubblica Istruzione, che prende avvio nel maggio '92, era "Estensione del Piano Nazionale per l'Informatica alle discipline linguistiche", spesso abbreviato con "PNI2", in riferimento al precedente Piano Nazionale per l'Informatica rivolto agli insegnanti di Matematica e Fisica del Biennio Superiore. A partire dal gennaio 1993 il nome ufficiale è diventato "Progetto per lo sviluppo delle abilità linguistiche-comunicative e per la produttività scolastica", per arrivare infine all'attuale denominazione "RETE1". Va segnalato però che molti tra gli addetti ai lavori continuano, per brevità e per abitudine, a usare il termine "PNI2".

Finalità e obiettivi

Il Progetto è rivolto agli insegnamenti di Italiano e di Lingua straniera del Biennio Superiore e si propone di favorire:

- sviluppo di competenze linguistico-comunicative;
- utilizzo di tecnologie come supporto per lo sviluppo di abilità e di strategie di studio;
- incremento della produttività scolastica;
- potenziamento della motivazione ad apprendere.

Contenuti

Il riferimento è ai programmi Brocca per Italiano e Lingua Straniera e le aree di intervento riguardano:

1. Scrittura

Uso di programmi di word processing per riflettere e di intervenire sulle dina-

miche del processo di composizione scritta, favorendo in particolare l'attività di revisione spesso trascurata in ambito scolastico.

2. Lettura

Uso di svariati sistemi software (word processor, database, sistemi autore, ipertesti e sistemi ipertestuali) per attività di comprensione di un testo scritto attraverso supporti che favoriscono la dinamicità e la personalizzazione dell'intervento didattico.

3. Riflessione sulla lingua

Introduzione dell'informatica, intesa come scienza dei linguaggi, in applicazioni pluridisciplinari finalizzate alla scoperta e alla manipolazione di strutture linguistiche e all'acquisizione di consapevolezza dei sistemi di organizzazione dei segni all'interno della lingua.

Struttura organizzativa del progetto

Il progetto prevede la formazione di équipe di tutor, composte da tre docenti di scuola superiore con competenze, rispettivamente, in lingua italiana, lingua straniera e informatica. Ogni équipe agisce presso una scuola "polo" e funge da riferimento per i docenti di altre scuole "base". In prima istanza sono state coinvolte dodici scuole Polo (dieci istituti tecnici e due licei), a ciascuna delle quali fanno riferimento quattro scuole di "base". Attualmente è in corso l'estensione del Progetto ad un'altra ventina di scuole Polo.

Il CIRED dell'Università di Venezia svolge un'azione di supporto al Progetto, per quanto riguarda la produzione e la circola-

zione di materiali, nonché la formazione dei tutor.

Formazione dei tutor e dei docenti

Il primo gruppo di tutor ha seguito un corso di formazione di quattro settimane presso l'ITIS Corni di Modena. Ogni équipe ha poi gestito nella propria scuola Polo, in un periodo compreso tra marzo '93 e gennaio '94, dodici giorni di attività seminariali rivolti ai docenti delle scuole di base, individuati in modo da coinvolgere due-tre consigli di classe per ogni scuola base.

La formazione del secondo gruppo di tutor e il coinvolgimento dei docenti sperimentatori seguiranno le stesse linee adottate per il primo gruppo, ma con modalità differenti: il corso di formazione avrà una durata di due settimane, mentre scendono a sei le giornate di attività seminariali per i docenti delle scuole di base.

Attività nelle classi

La sperimentazione del Progetto riguarda inizialmente solo le classi prime. Ogni insegnante, tra quelli che hanno partecipato ai corsi presso le scuole Polo, dispone di un laboratorio informatico per due ore alla settimana (su un totale che varia da tre a cinque ore per materia).

Poiché in pratica il primo gruppo consistente di insegnanti sperimentatori ha iniziato l'effettiva attività in classe a partire dai mesi di gennaio-febbraio 1994, solo alla fine dell'anno scolastico si potranno avere indicazioni utili per cominciare a valutare come il Progetto incide sulle abilità linguistiche degli studenti.

dal computer come oggetti di interesse fine a se stesso, mostrata dagli insegnanti di lingue.

D. Quali sono, da un punto di vista più propriamente disciplinare, le maggiori difficoltà che avete incontrato all'interno dell'équipe e quali, invece, le situazioni in cui il dialogo è risultato più facile del previsto?

LI. L'intesa tra italiano e lingua straniera, che a prima vista sembra essere 'secondo natura', di fronte alla programmazione interdisciplinare, inizialmente ha dato l'impressione di segnare una battuta d'arresto in quanto la centralità del parlato nello studio dell'italiano si scontra con il convergere della lingua straniera su lettura e scrittura e con la maggior disponibilità dei software nei confronti di questi stessi obiettivi.

Tuttavia, il comune riferimento al progetto Brocca e la condivisione di molti obiettivi da parte delle due lingue hanno prevalso, rendendo possibile e piuttosto stimolante il lavoro insieme.

Le prospettive, in effetti, sono degne di attenzione: da questo impegno comune possono risultare rinforzate attività di autoformazione (e di autoaggiornamento) e scaturire esigenze di approfondimento in relazione alla Glottodidattica, al ruolo delle tecnologie didattiche e, quindi, delle singole materie.

Il vero problema non è la tecnologia (e l'Informatica), ma la progettazione disciplinare (e interdisciplinare); è, infatti, in questo contesto e in quest'ottica che il nuovo strumento può assumere il ruolo di catalizzatore e aprire riflessioni e ripensamenti sugli aspetti cognitivi e metacognitivi.

IN. Tralasciando le difficoltà relative a competenze specifiche di ciascuno di noi, la fatica maggiore è stata l'accordo sul piano metodologico e organizzativo. L'abitudine a collaborare con insegnanti di formazione scientifica, mi ha portato a considerare poco metodiche alcune scelte organizzative dei colleghi di lingue. Il confronto che ne è scaturito ha però avuto un esito positivo, perchè ci ha consentito di approfondire i differenti approcci metodologici tipici delle tre materie da noi insegnate.

Queste differenze di metodo hanno avuto un riflesso anche sul piano più propriamente disciplinare dove, soprattutto negli insegnanti di italiano, ho trovato un'estrema attenzione a considerare la lingua come una materia viva e sempre mutevole, da cui deriva però una difficoltà ad affrontarla con metodi scientifici. Al

di là del suo innegabile fascino estetico, questo atteggiamento rischia di diventare un'illusione se, come mi sembra, è in atto un vero e proprio processo di semplificazione delle lingue, finalizzato anche a interessi molto materiali (traduzione automatica). In ambito C.E.E., ad esempio nel progetto Eurotra, già da alcuni anni si parla della "creazione di un'industria del linguaggio".

LS. Un'équipe come la nostra, formata in parte un po' a caso, consistente di tre spazi, tre individualità diverse, ha necessariamente dovuto trovare delle forme di adattamento, scambiarsi le informazioni necessarie e travasare parte del bagaglio culturale che ognuno aveva per ricostruire un ambiente dotato di equilibrio. L'immagine che mi affiora alla mente per quel che mi riguarda è quella suggerita dall'inventiva dello scrittore David Grossman nel suo libro "Vedi alla voce: Amore" dove il protagonista, nel corso della sua ricerca esistenziale, compie un impensabile viaggio dentro il mare al seguito di banchi di salmoni e si trasforma gradualmente in salmone egli stesso; credo che mi sia capitata una cosa simile nel percorso di lavoro prima a Modena e poi all'interno dell'équipe: ho dovuto assumere le squame del tutor.

D. La figura del tutor non è facilmente adattabile al contesto scolastico italiano. Che giudizio date di questo primo anno di attività come tutor? Quali concrete prospettive ha questa figura per il futuro immediato?

IN. L'affermarsi della figura del tutor nella scuola italiana incontra, secondo me, tre ostacoli.

Innanzitutto un'idea molto meccanicista di autoformazione, secondo cui il tutor diventa un'ulteriore tecnologia didattica, per di più molto meno addomesticabile rispetto a quelle inanimate.

Un secondo ostacolo proviene dai docenti cui si rivolgono i tutor. In molti di essi si registra la tendenza a cercare figure di riferimento in grado di indicare percorsi didattici già tracciati e ben definiti.

Un terzo ed ultimo ostacolo proviene da noi stessi, intesi come docenti investiti del ruolo di tutor: facciamo fatica a passare dalla figura di formatore a quella di tutor. Personalmente dubito che esista la possibilità stessa di un docente formatore di altri docenti, per cui sono interessato a individuare i contorni di una figura che non indica o, peggio, spiega idee e

soluzioni, bensì di una figura in grado di creare contesti di (auto) aggiornamento. Una sorta di cantoniere della scuola: garantisce la percorribilità degli itinerari didattici individuati dai vari docenti, senza peraltro dover costruire strade o insegnare a guidare. Dico ciò perché sono convinto che esista, tra i docenti della scuola italiana, una ricchezza diffusa che il tutor può e deve far emergere.

LS. Attualmente riesco a vedere con qualche difficoltà la figura del tutor calato nell'ambiente scolastico italiano, ma ciò non toglie che non ne sia incuriosita e che tutto sommato un'attività di tipo tutoriale, intesa come assistenza e consulenza nel corso di un lavoro dilazionato nel tempo, mi stimoli molto più dell'attività di formatore finora svolta in quanto mi sembra che le possibilità di un interscambio fattivo con i corsisti e le scuole interessate nonché con i tutor degli altri Poli, nel momento in cui prenderà avvio la vera e propria sperimentazione, siano molto più consistenti.

LI. Il tutor, in questa prima fase, ha rivestito il ruolo di formatore.

Era indispensabile, dal momento che i materiali per 'autoformazione' in realtà non c'erano. O, comunque, ciò che si aveva a disposizione non consentiva a docenti 'neofiti' di accedere a conoscenze ed esperienze significative per l'avvio della sperimentazione.

Superata questa prima fase, al tutor dovrebbe competere la funzione di 'animatore' (un po' sensale e un po' corruttore) e di 'manutentore' dell'innovazione, se è vero che il polo dovrebbe avere compiti di consulenza e promozione dei processi di produttività e di circolazione dei prodotti all'interno delle scuole, tra scuola e scuola e tra polo e polo.

Il futuro, per sfruttare adeguatamente il notevole investimento di denari ed energie, dovrebbe vedere un progressivo allargamento dell'iniziativa agli altri docenti delle scuole coinvolte e ad altre scuole, mantenendo viva e centrale l'ipotesi del collegamento a rete (telematico, preferibilmente, a partire da una fase più matura del Progetto).

D. Al di là delle solite lamentele sullo stato generale della scuola italiana, avete individuato qualche specifico elemento, possibilmente rimovibile, che ostacola la buona riuscita del Progetto?

IN. Ci sono parecchi problemi, anche molto pratici, che i singoli tutor o i singoli Poli non sono in grado di risolvere. Volendo fare l'elenco della spesa, si possono citare: la mancanza

di una raccolta ragionata del software didattico per le LS; la difficoltà nel prendere visione di software didattici, senza il vincolo dell'acquisto; l'assenza di strumenti comuni per la verifica delle attività sperimentali svolte in classe.

LI. Mi riesce difficile pensare ad ostacoli che sia relativamente facile rimuovere: noi genovesi siamo sospettosi e pensiamo subito ai soldi. E, in effetti, soltanto con adeguati finanziamenti si possono appianare le difficoltà che possono rendere meno spedita la realizzazione del Progetto, dalla necessità di aggiornare dotazioni hardware a quella di incrementare le disponibilità di software (con particolare riguardo per le lingue straniere).

Non ultima in ordine di importanza, naturalmente, è l'opportunità di offrire un riconoscimento all'impegno dei docenti coinvolti.

LS. Forse un elemento ostacolante, e non facilmente rimovibile, è da ricercarsi nella motivazione e nella disposizione o disponibilità di un insegnante nei confronti di un rinnovamento nonché nella sua facilità e apertura a rimettersi in discussione e a non arroccarsi nella consueta posizione di comodo di chi ritiene che la scuola sia poco di più che un parcheggio tanto per i docenti quanto per i discenti.

D. Qual è stata la sorpresa più piacevole che avete incontrato dall'inizio del vostro impegno nel "PNI2"?

LI. Innanzitutto devo dire di aver incontrato minori difficoltà del previsto rispetto all'Informatica. E la cosa mi ha fatto senz'altro molto piacere.

Ma questo ha più a che fare con la diminuzione del dolore che con il piacere.

La vera risposta alla domanda, per me, si trova nell'apertura e nella disponibilità dimostrata dalle persone e nella soddisfazione di costruire qualcosa insieme.

IN. Personalmente ho trovato una conferma sul campo a una ipotesi spesso coltivata, ma mai veramente praticata. Constatare che è possibile, nell'uso didattico di strumenti informatici, arrivare in tempi brevi al nocciolo della questione: quali modificazioni produce il loro utilizzo? In altre parole mi sono reso conto che, nell'introdurre l'uso di strumenti informatici, si possono omettere molti aspetti considerati imprescindibili nell'approccio classico (dal sistema operativo all'organizzazione del disco, passando per la distinzione tra dati e programmi eseguibili).

LS. Dopo vari tentativi di approccio all'informatica, a partire dalla cosiddetta 'alfabetizzazione' alla quale fui sottoposta alcuni anni fa da un preside consacrato al DOS, la rivelazione più piacevole è stata quella di scoprire che l'informatica esiste veramente ma la sopravvivenza dell'*homo non-informaticus* è garantita lo stesso, non solo, il soggetto in questione può cibarsene, goderne i benefici, apparire pressoché un adepto (ai non iniziati) e continuare serenamente a ignorarne l'esistenza, o quasi!

D. Il Progetto in cui siete attualmente impegnati si caratterizza per avere contorni apparentemente molto flessibili. Come vedete il Progetto, alla luce della vostra esperienza?

LI. C'è stato, durante le settimane modenesi (dedicate alla formazione dei 'formatori'), il fiorire di varie interpretazioni metaforiche relative al Corso e alla figura del tutor.

Serpeggiavano, a volte, davanti al bancone del bar dell'ITIS "Corni" (la scuola che ospitava i lavori), liberando la loro energia carnevalesca e concedendo qualche pausa di divertimento agli 'aspiranti formatori'.

In altri momenti le metafore si insinuavano nell'aula in cui si insegnava-apprendeva la difficile arte del tutoraggio, rischiando di causare incidenti diplomatici.

Forzando un po' la mano, si potrebbe dire che erano tutte, in qualche modo, relative al 'viaggio', spesso per mare.

E proprio come viaggio per mare mi è capitato di sognarlo, il 'PNI2', alla ricerca dell'Asia e di Cipango; a (ri)scoprire l'America, dopo i Vichinghi. Con un equipaggio che aveva scelto il male minore.

Il buffo è che c'è persino una bizzarra coincidenza cronologica, quasi una ricorrenza.

IN. Poiché i punti di vista possibili sono molteplici, occorre differenziare la risposta. Per quello che riguarda il livello nazionale direi che siamo in piena fase 'federalista': ogni Polo sta operando con la massima autonomia operativa, ma anche nella più totale ignoranza di quanto avviene negli altri Poli. Sono venuti a mancare alcuni punti fermi inizialmente promessi: i pacchetti adatti all'autoformazione e, soprattutto, il collegamento telematico tra i Poli.

A livello locale manca ancora il riscontro di una consistente attività in classe. Siamo comunque a un positivo punto di passaggio, che definirei dall'assertivo al dubitativo. Volutamente, come équipe, non abbiamo dato per scontato che "l'informatica serve per l'edu-

cazione linguistica". Dopo un disorientamento iniziale, molti docenti cominciano ora a realizzare che la formulazione dubitativa "l'informatica serve in educazione linguistica?" è sicuramente più onerosa, ma anche più avvincente e fruttuosa. Inaspettatamente, invece, il nostro gruppo procede a rilento sull'integrazione tra Italiano e lingua straniera: laddove ci saremmo aspettati una certa facilità nel riconoscere gli aspetti comuni, abbiamo incontrato parecchie resistenze, apparentemente imputabili ai diversi livelli di conoscenza, nei confronti delle varie lingue, posseduti dagli studenti all'inizio del biennio.

LS. Poiché, a differenza dei miei due colleghi, insegno al Biennio il mio sguardo è soprattutto orientato al futuro prossimo cioè alla sperimentazione in classe. Ho l'impressione che gli strumenti utilizzati nel Progetto possano avere un impatto positivo sia sulla motivazione che sulla produttività degli studenti; pertanto sono curiosa di trovare una conferma o una smentita alle mie aspettative.

D. A un osservatore esterno il divario tra l'evoluzione delle tecnologie informatiche e i tempi e i modi di adattamento della scuola appare sempre più in aumento. Come tutor operanti all'interno della scuola, ma con uno sguardo obbligato alle tecnologie, avvertite la stessa sensazione?

LS. Anche se ai miei occhi ancora meravigliati e capaci di meraviglia si è aperto il classico mondo nuovo ricco di promesse, non avverto ancora questa percezione; mi sto per ora beando di ciò che madre tecnologia mi ha dato senza preoccuparmi troppo del futuro e soprattutto della velocità con cui i programmi vengono modificati e migliorati diventando 'superati' nel giro di pochi mesi. Sono consapevole del fatto che ormai non potrei più fare a meno di queste tecnologie ma mi affido a quella mia dote peculiare che condivido con uno dei miei personaggi preferiti della letteratura gialla, Nero Wolfe: non l'obesità per fortuna, non la genialità purtroppo, ma la dolcissima pigrizia. Essa mi proteggerà dal pericolo di essere risucchiata nel vortice tecnologico-informatico (ho conoscenze in proposito) e dal dover annaspere nella frenesia del nuovo, del più e del meglio.

LI. Senz'altro il divario esiste. In questo caso, però, non mi sembra rappresenti un vero ostacolo in quanto la rapida evoluzione tecnologica tende ad una progressiva semplificazione del rapporto uomo-macchina.

Agli insegnanti serve sperimentare gli effetti dell'utilizzo di software applicativi che, a giudicare dalle direzioni di sviluppo, tendono sempre più a facilitare l'interazione e ad arricchire gli strumenti.

C'è da dire, poi, che gli istituti tecnici, che rappresentano la maggioranza delle scuole interessate al Progetto, sono generalmente piuttosto sensibili e aperti a quanto succede al di fuori della loro 'area territoriale'.

Voglio dire che ciò che si pensa sia una frattura, in realtà forse potrebbe essere soltanto uno 'scarto' recuperabile e ricomponibile.

IN. Con la sua innegabile lentezza, la scuola risulta facile vittima della follia attuale che caratterizza il mercato informatico: i prodotti e le offerte si accavallano freneticamente per cui è difficile distinguere le novità effettive dalla minestre riscaldate. Così, mentre le interfacce attuali consentirebbero già un facile uso degli strumenti informatici, la scuola italiana subisce l'eccessivo arricchimento quantitativo di molti strumenti software, che abbondano di funzionalità poco utili e contemporaneamente aumentano a dismisura i requisiti hardware richiesti.

La vera arretratezza è quella del software didattico rispetto al software di uso comune. A mio giudizio questo sfasamento deriva dagli anni sprecati nel tentativo di produrre software didattici che fossero un surrogato dell'insegnante, oltre che da alcune scelte miopi dei produttori di software (vedi l'annosa questione della protezione del software).

D. Quali capacità di utilizzo delle TD, intese sia come strumenti sia come metodologie, hanno raggiunto i docenti partecipanti a questa prima fase di formazione presso il vostro Polo?

LI. Il non aver dedicato spazio alla 'alfabetizzazione informatica' ha portato i docenti coinvolti ad apprendere l'uso dello strumento in un contesto di risoluzione di problemi.

Questa scelta, insieme alla richiesta di focalizzare l'attenzione soprattutto sulle prospettive disciplinari, ha ridimensionato, in parte, l'aspetto prettamente tecnico, fonte di perplessità e timori.

Ciò che, comunque, gli insegnanti pensano circa le proprie capacità di interazione con il calcolatore, contrasta, in parte, con quello che, in realtà, essi sanno fare quando si siedono davanti alla macchina.

La qualità delle prestazioni varia a seconda

che dispongano del calcolatore a casa o che, per il 'tirocinio', possano soltanto far uso delle attrezzature scolastiche; sono in grado, in ogni modo, di accedere ai software che sono stati loro presentati e cominciare ad introdurli nella loro prassi scolastica quotidiana.

Che, per ora è quanto può bastare all'avvio della sperimentazione.

LS. Il livello di utilizzo delle tecnologie è in generale discreto. In particolare per quanto riguarda gli insegnanti di lingua straniera le nuove proposte trovano terreno fertile nella consuetudine ad integrare l'attività in classe con strumenti e sussidi didattici.

IN. Da un punto di vista qualitativo, un obiettivo fondamentale è già stato centrato: quasi tutti i docenti coinvolti dal Progetto hanno raggiunto la consapevolezza che la questione non è l'introduzione di elementi di informatica nell'educazione linguistica, bensì il rapporto tra l'educazione linguistica e i linguaggi oggi disponibili a ragazzi di 14-16 anni.

Nel rendere operativo questo obiettivo sorge il problema di conoscere i nuovi strumenti, metodi e concetti con cui si intende operare. Sul versante dei linguaggi informatici, ciò richiede tempo e disponibilità di elaboratori. Questa esigenza molto concreta e reale è stata, a volte, fonte di confusione tra gli obiettivi e gli strumenti del Progetto. Spesso si confonde la progettazione di un percorso didattico con la scelta dei software da utilizzare; oppure si opta per software chiusi perché considerati più facili da usare, nonostante il maggior apprezzamento riservato ai software aperti.

Nel nostro Polo, ad esempio, molti docenti sono restii a usare il word-processor a causa della sua 'creatività obbligatoria': lo schermo vuoto con cui esso si presenta è il segno evidente della sua estrema apertura, che rende massimo il valore aggiunto, ma anche il lavoro del docente. È sufficiente una qualche forma di 'rivestimento' del word processor per mettere più a suo agio l'insegnante, come testimonia il favore con cui è stato accolto un programma come *WordProf*, che pure non è così distante da un word processor.

Si tratta comunque di perplessità cui bisogna concedere un adeguato tempo di sedimentazione. Solo l'uso effettivo delle tecnologie didattiche oggi disponibili consente di constatare che esse mal si adattano alla tradizionale logica dei due tempi: prima apprendere e poi applicare. Teoria e prassi, in questo campo, si connettono e si cortocircuitano reciprocamente.